

AZ EURÓPAI UNIÓ PEDAGÓGUSKÉPZÉSI ÉS -TOVÁBBKÉPZÉSI POLITIKÁJA

Az EURÓPAI UNIÓ ÁLLAM- és kormányfőinek részvételével 2000-ben Lisszabonban megtartott csúcsertekezlet célul tűzte ki, hogy „*az évtized végére az Európai Uniónak a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudás alapú társadalmává kell válnia, amely fenntartható gazdasági növekedésre képes a több és jobb minőségű munkahely teremtése, illetve az erősebb társadalmi kohézió által*” (Lisbon 2004). Az EU által előírányzott tudástársadalomban az oktatási és képzési rendszerek átfogó megújítása, az egységes európai oktatási térség kialakítása alapvető feladat. Az oktatási rendszerek szigorú nemzetspecifikusságából következően, a közös oktatáspolitikai stratégia konkrét céljainak megfogalmazására, illetve megvalósítására csakis a közösségi politika jogi kényszerein kívül kerülhetett sor. Ezért ugyanezen a csúcsertekezleten az európai állam- és kormányfők a tagállamok közötti oktatáspolitikai együttműködés új jogi és szakmapolitikai kereteként az ún. nyitott koordináció módszerét jelölték meg. A nyitott koordináció keretein belül a tagállamok, az Európai Bizottság közreműködésével, együttesen megfogalmazzák a közös konkrét oktatáspolitikai célokat; ezeket a nemzeti keretek között megvalósítható konkrét célokban jelenítik meg, azaz specifikus igényeik, adottságaik és szükségleteik diktálta feltételrendszerben megvalósítják; valamint közösen folyamatosan figyelemmel kísérik és értékelik a kijelölt célok megvalósításában való előrehaladást.

A legfontosabb középtávú oktatáspolitikai célok konkrét meghatározására és a megvalósulásukat szolgáló gyakorlati munkaprogram kidolgozására 2001-ben került sor. E stratégiai program három fő stratégiai célt fogalmazott meg, és azokat tizenhárom részfeladatra bontotta, végrehajtásukra pedig részletes menetrendet dolgozott ki. A részletes munkaprogram 2002-ben megfogalmazott három fő célja: az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének növelése; az oktatási-képzési rendszerekhez való hozzáférés megkönnyítése mindenki számára, valamint az oktatási és képzési rendszerek megnyitása a külvilág felé. A munkaprogram céljai mentén, az azok megvalósításához kapcsolódó feladatok kidolgozására, szakértői munkabizottságokat állítottak fel.¹ A tíz munkacso-

¹ A munkacsoportok: Tanárok és oktatók képzése és továbbképzése; Kulcskompetenciák; Idegen nyelvek tanítása; Információs és kommunikációs technológia az oktatásban és képzésben; A matematikában, a természettudományban és a műszaki tudományokban való részvétel növelése; Erőforrások legjobb hasznosítása; Mobilitás és európai együttműködés; Aktív állampolgárságra nevelés/társadalmi kohézió; A tanulás vonzóvá tétele, a munka világával, a kutatással és a társadalom egészével való kapcsolat erősítése; Indikátorok és mérőföldkövek.



port 2001-ben kezdte meg tevékenységét, Magyarország 2002 végétől vett rész a munkájukban. A pedagógusok oktatásának és képzésének fejlesztéséért felelős munkacsoport egyike ezeknek. A pedagógusképzés és -továbbképzés megújítása alapvető feladat a 2010-re kitűzött célok eléréséhez.

Az EU pedagógusképzési munkacsoportjának felépítése és működése

A lisszaboni munkaprogram keretében létrehozott, a pedagógusképzés megújításáért felelős munkacsoport célja a Bizottságnak való tanácsadás, valamint a nemzeti szakmapolitikák fejlesztése az európai célokkal összhangban. A munkacsoport tagjai az Európai Bizottság néhány munkatársa, a tagországok, a csatlakozásra váró és az EFTA országok egy-egy szakértője, valamint az európai szervezetek (CEDEFOP, EURYDICE) és az európai érdekképviselők (szülők, pedagógusok szervezetei, európai pedagógusképzéssel foglalkozó szakértői hálózat – TNTEE stb.) képviselőiből áll össze.² A nemzeti képviselők általában az illető ország minisztériumi hivatalnokai vagy pedagógusképzéssel foglalkozó szakemberei. A szakértői csoportnak tagja egy egyetemi kutató szakértő is, aki a szakértői csoporton belül tanácsadói szerepet tölt be. A szakértői csoport résztvevői gyakran változnak és egyben a munkamódszerek is rugalmasan alakulnak. A tanácskozásokat meghatározóan befolyásolja a résztvevők szakértelme, ami elsősorban az egyes nemzeti politikákra vonatkozik, és alapvetően gyakorlatias jellegű. Ezenkívül a munkacsoport erősen épít az oktatáspolitikai ezen területén (a pedagógusképzés, a szakma fejlesztése) felhalmozott európai tudásra és tapasztalatokra. A munkacsoport folyamatosan használja az európai oktatási információs hálózatot, az Eurydice, és a különböző érdekképviseleti szervek anyagait.

A nyitott koordinációs módszer szerint működő munkacsoport munkája olyan stratégiai célok kidolgozása és megvalósítása, amely a tagállamok partnerkapcsolaton alapuló kölcsönös tanulási folyamataira épül. A módszer a tagállamokat kívánja segíteni saját nemzeti politikájuk fejlesztésében. A közös munkának és folyamatos nemzetközi eszmecserének fontos része az eredmények folyamatos monitorozása, értékelése, az összehasonlításra alkalmas indikátorok kidolgozása és használata.

A szakértői csoport konkrét feladatai: javaslatok kidolgozása olyan indikátorok és mérőszámok (= stratégiai jellegű mutatószámok) kifejlesztésére, amelyek segíthetik a kitűzött stratégiai célok elérését; témák kijelölése a jó gyakorlatok cseréjére és a cserék végrehajtása; a Bizottság tájékoztatása az elvégzett munkáról; szakmapolitikai ajánlások megfogalmazása a munkaprogramban meghatározott konkrét célok elérése érdekében.

Az első szakaszban a munka részben az Igazgatóságon zajlott, másrészt tágabban öt plenáris ülés keretében. Az ülések között szakértői munkák (ún. „házi fel-

² CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training; Eurydice – The Information Network on Education in Europe; TNTEE – Thematic Network and Teacher Education Research.

adatok”) készültek, valamint tanulmányutakat bonyolítottak le (*Nagy 2003*). A jó gyakorlatok cseréjénél fontosabb az az információ, amit az egyes nemzetek egymástól tanulhatnak a szakmapolitikák kidolgozásának folyamatáról. Amiből igazán tanulni érdemes, az, az hogy: hogyan fogalmazzák meg a kérdéseiket a szakpolitikusok, hogyan próbálják azokat megoldani, a társadalmi partnerek milyen mértékű részvételével, milyen forrásokból, hogyan monitorozzák a megvalósítási folyamatot, hogyan értékelik a szakmapolitikai intézkedéseket, a szakmapolitikák kidolgozási folyamatának struktúrájából mi ültethető át más nemzeti kontextusba, és hasonló, szakmapolitikai tanulságok.

A második szakaszban, melynek homlokterében a nemzeti szakmapolitikák gyakorlatba való átültetésének segítése állt, három alcsoportban folyt a munka: a pedagógusok professzionalizmusának támogatása; megfelelő indikátorok fejlesztése; minőségbiztosítás és tanárok, oktatók (a szakképzésben).³

Ezen alcsoportok (kb. 10–10 fő) a plenáris munkacsoport néhány tagjából, néhány másik munkacsoport tagjaiból, egy egyetemi kutató szakértőből, és a Bizottság néhány képviselőjéből álltak össze. A félév kezdetén és végén összehívtak egy-egy plenáris ülést, amely meghatározta, majd értékelte az alcsoportok munkáját, illetve megvitatta elkészített dokumentumaikat. Az alcsoportok havonta üléseztek és az ülések között, az üléseken meghatározott témákra vonatkozóan, a csoport tagjai résztanulmányokat készítettek, melyek megvitatása a következő ülés nyitó eszmecserejének alapjául szolgált.

A plenáris ülések – számos résztvevő véleménye szerint – nem bizonyulnak az aktív eszmecsere termékeny fórumának. Egyfelől már gyakorlatilag meglévő dokumentumok legitimációjával foglalkoznak, másrészt nemzeti tapasztalatok szóbeli cseréjével. A delegáltak között – a Bizottság tagjainak igazán jóindulatú törekvése ellenére is – van egyfajta hierarchia, az újonnan csatlakozó országok delegáltjai passzívabbak. A vélemények közötti eltérések alapvetően az egyes nemzetek oktatáspolitikáinak fogalom-interpretációs különbözőségéből, illetve prioritásainak eltérő jellegéből adódnak. Az oly sokat hangsúlyozott európai dimenzió érvényesülésének egyik alapvető eleme a rendszerek nyitottsága más rendszerek felé. Ebben az egyes országok között nagyon nagy, elvi síkon is érvényesülő, eltérés mutatkozik. A delegáltak leírásai alapján az angol és a skandináv rendszerek a legdinamikusabbak és a legnyitottabbak alternatív, új rendszer-elemeket elhintő megoldásokra.

Ha betekintünk a munkacsoport néhány meghatározó figurájának életrajzába, közelebb juthatunk a Lisszabonban kitűzött tudásalapú társadalom gyakorlati működésének megértéséhez. Ezeknek a személyeknek a tevékenysége jól érzékelteti a kutatói és a politikai szféra közötti átmenetet és szoros kommunikációt, valamint a kutatás és a szakmapolitikai innováció összefüggéseit.

³ A szakképzésre való összpontosítás lényege, hogy a tanulóknak nagyon nagy hányada vesz részt a szakképzésben, valamint hogy ezen a területen belül vizsgálható a legjobban a formális oktatáson kívül oktató tanárok és oktatók képzési igénye.



A munkacsoport legérdekesebb és intellektuálisan legdinamikusabb figurái *Daniel Kallós*, *Bartolo Campos* és *Keith Brumfitt*. *Campos*, a munkacsoport kutató szakértője, a portói egyetem tanára, az életpálya-építési pszichológia, és a pszichológiai tanácsadás professzora, aki több évtizedes munkássága alatt, egyetemi oktató tevékenysége mellett, főleg tanácsadóként dolgozott mind a portugál nemzeti oktatási minisztérium számos bizottságában, mind európai uniós intézmények számára. *Kallós*, a TNTEE képviselője, ugyancsak egyetemi oktató, vezetője az Umea-i egyetem tanárképző tanszékének, amelyet 2000-ben alapítottak. *Keith Brumfitt* mint az angol oktatási minisztérium delegáltja vett részt az üléseken, de ő is több évtizeden át dolgozott egyetemi oktatóként a pedagógusképzés területén, valamint a *Teacher Training Agency* (TTA) dolgozója volt, amely az angol pedagógusképzés központi szervezete. Mindhárman az egyetem hangsúlyosan elméleti világában szerzett ismereteit fordították át gyakorlat-központúbb szakmapolitikai tevékenységükbe. Ezzel mindkét világ (kutatói és politikai szféra) dinamikájára hatással vannak és segítik összekapcsolódásukat. A politika és oktatáskutatás összefüggéseit fejtegetve egy nemrégiben készült tanulmány rávilágít a két terület között mozgó szereplők szerepdinamikájába, valamint a kutatás és a politikai szféra egymásrautaltságára (*Setényi 2001*). Egyfelől a tudományt, mint dinamizáló tényezőt mutatja be, amely mindig újabb és újabb társadalmi problémákra mutat rá, amelyek léte a modern tömegdemokráciák politikájának alapja. Másfelől hangsúlyozza, hogy a tudomány korrekciós funkciót is betölt, amelyben feltárhat olyan veszélyeket, illetve kockázati forrásokat, amelyek bizonyos politikai elvek öntudatlan alkalmazásából származhatnak. Ilyen formán a jól működő kommunikáció a két terület között elengedhetetlen feltétele egy jól működő demokratikus szakmapolitikának. „Amikor a funkcionális differenciálódás szintje alacsony, a politika és a kutatás közti kommunikáció nehézkessé válik, tisztázatlan szerepek, informális döntéshozás, zavart kommunikáció, inkonzisztencia, kampányszerű végrehajtás, hisztérikus »reformra kapcsolás és blokkolás« jelenhet meg a rendszerben” (*Setényi 2001*). Elmondható, hogy a magyar oktatáspolitikai rendszerben nagyon kevés olyan szereplő található, aki a kutatás és a politika ezen köztes területén dolgozik szakértőként, vagy tanácsadóként. A kommunikáció a kutatási és a politikai szféra között zavaros csatornákon keresztül folyik.

A stratégiai célok meghatározása európai szinten

A munkacsoport első évi munkáját összegző jelentés megkísérelte a munka fontosabb tanulságait, azaz az európai pedagógusképzés sokszínű gyakorlatának pozitív tendenciáit összefoglalni (erről lásd *Nagy 2003*).

A munkacsoport munkájának második szakaszában előtérbe került a nemzeti szintű implementáció segítése, azaz az implementációt gyakorlati módon segítő elvi keretrendszer kiépítése. A célok elérése érdekében elfogadott munkaprogram végrehajtása során elért eredményekről az Európai Tanács 2004 tavaszán készített Időközi Jelentést, amely jelentést az Oktatási Miniszterek Tanácsa február 26-án fogadta el (*Joint Interim Report 2004*). A dokumentum ugyan nem tér ki közvet-

lenül a pedagógusképzéssel kapcsolatos feladatokra, mégis feladatokat szab meg a pedagógus szakma és a képzés számára.

A dokumentum megfogalmazza a pedagógusok legfontosabb szerepeit az egész életen át tartó tanulás keretében, azaz hogy biztosítaniuk kell minden állampolgár számára a kulcskompetenciák elsajátítását, az európai állampolgárságra nevelést, valamint hogy a pedagógusoknak el kell sajátítaniuk változó szerepükhöz alkalmazkodó tanítási és tanulási módszereket. A dokumentum megadja, hogy több mint egy millió általános és középiskolai tanárt kell kiképezni és alkalmazni 2015-ig. Az EU az OECD legutóbbi vizsgálatával (*Teachers Matter 2004*) összhangban kiemeli, hogy ez a generációváltás kihívás és egyben lehetőség is arra, hogy a pedagógusi pályát vonzóvá tegyék, és kitér a szakma fontosságára a társadalmi befogadás növelésében. A dokumentum hangsúlyozza továbbá, hogy fontos a tanulóknak olyan pedagógusokkal való ellátása, akik motiváltak és megfelelő végzettséggel rendelkeznek, hiszen az oktatás és képzés sikeressége a pedagógusok szakmai elkötelezettségén és minőségén múlik, valamint, hogy a pedagógusok tevékenységének javítása szoros összhangban és dialógusban folyjék az Európai felsőoktatási térség kialakításával és fejlesztésével. A dokumentum alapvetőnek tartja egy összeurópai közös referencia és elvi keret létrehozását az európai munkaerőpiac hatékony működése érdekében. A pedagógusképzési rendszerek átjárhatósága, a rendszerek közötti kölcsönös bizalom csak kompatibilis és hiteles minőségbiztosítási eszközökből származhat. Az európai szakmapolitika számára egy megegyezésen alapuló sztetenderd folyamat elindítása és egy irányvonal gyűjtemény létrehozása a fő prioritás.

A pedagógus alap- és továbbképzési rendszerek átjárhatóságát azzal a céllal szervezik meg, hogy az EU-s tagországokban elkerülhető legyen az elkövetkezendő évekre prognosztizált pedagógushiány, illetve a pedagógus-túltermelés. Az OECD legutóbbi vizsgálata a pedagógusi pálya vonzóvá tételéről, illetve a sikeres és hatékony pedagógusok pályán tartásáról abból a feltételezésből indult ki, hogy a pedagógusi pálya teljes megújulásra szorul, hogy egy új korszak kezdődik a „pedagógusi hivatás történetében” (*Teachers Matter 2004*). A projektet lezáró átfogó tanulmány részletesen elemzi a minőségi és mennyiségi megfontolásokat a pedagógusi pálya vonzóvá tételével kapcsolatban. Az országokhoz elkészült tanulmányok becslései szerint néhány ország már most vagy a közeljövőben pedagógus hiánnyal fog küzdeni és ez a hiány szorosan összefügg minőségbeli megfontolásokkal is. Erre válaszul – a vizsgálat szerint –, ha a rendszerszerű változtatások lehetőségét figyelmen kívül hagyjuk, egyrészt csökkenteni lehet a pályára lépéshez megkövetelt végzettség színvonalát, másrészt növelni lehet a pályán lévők megterhelését. Egy másik problémát is felvet a tanulmány, miszerint vannak országok, amelyek jórészt a szakma alacsony társadalmi presztízse miatt pedagógus túltermeléssel küzdenek (pl. Korea). Ez esetben – figyelmeztet a tanulmány – arra is, hogy gondot jelent, hogy a jól képzett pedagógusok számára nincsen megfelelő állás, viszont más állás betöltéséhez nem alkalmasak a kompetenciáik.



Az Időközi Jelentés gondolataival és az OECD vizsgálat megfigyeléseivel összhangban az európai, a pedagógusképzés munkacsoport két fő témával foglalkozott az elmúlt időszakban: a pedagógus alap- és továbbképzési rendszereinek átjárhatóságával és a pedagógusi szerep új elemeire való felkészítés kérdésével. Megfogalmazta továbbá, hogy a pedagógus alapképzés elsősorban, de a továbbképzés menete is tegye lehetővé a karrier tervezését és a pályán belüli, de az azt időszakosan el is hagyó személyes mobilitást. Végezetül pedig hangsúlyozta, hogy a pedagógusokat arra az új szerepre kell felkészíteni, hogy az ismeretátadáson és információközlésen túl, képesek legyenek alkalmazkodni a gyorsan változó világhoz, és hogy erre diákjaikat is képesek legyenek megtanítani.

A fenti célok nemzeti szintű megvalósíthatósága érdekében, a pedagógusképző munkacsoport egy elvrendszert fektetett le a pedagógusok végzettségre és kompetenciáira vonatkozóan, amelyből a Bizottság ajánlások elkészítését is tervezi. Az elvrendszer fő célja a pedagógusi pálya vonzóvá tétele, hiszen a pedagógus fontos kulcsszereplő az inkluzív társadalom (befogadó társadalom) megteremtésében, valamint az egész életen át tartó tanulás kultúrájának meghonosításában. Az egész életen át tartó tanulás az uniós oktatás- és képzési politikák közös logikai kerete.⁴ A „befogadókészség” fogalma itt magában foglalja a közös európai kultúra alapjairól, valamint a nagyon eltérő nemzeti és regionális dimenziókról való magas szintű tájékozottságot. Az „új kor pedagógusa” fontos, hogy képes legyen a tanulás és a tanítás gyakorlatáról gondolkodni, és hogy jártas legyen a pedagógiában, az innovációban, a kutatásban és az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióiban. Fontos kitétel az is, hogy a szakma mozgékony legyen. A mozgékony (mobilitás) itt kétféleképpen értelmezendő: egyfelől a pedagógusok pályájuk során tanuljanak, illetve dolgozzanak több országban; másfelől, hogy legyenek képesek az oktatás különböző szintjei között mozgó, illetve az oktatás és képzés tágabb területén más témakörben is munka vállalására. A pedagógusi szakma a felsőoktatási intézmények és az iskolák szoros együttműködésére kell, hogy épüljön, mert csak így érhető el a pedagógusi gyakorlat és elmélet valóban szerves összekapcsolódása. A pedagógusnak képesnek kell lennie arra, hogy a tudásátadás minden eszközével bánni tudjon (ideértve az ICT használatát is), kreatívnak bizonyuljon a megfelelő tanulási környezet biztosításában; segítse a társadalom egyes tagjait a társadalomba való integrálódásban és a tanulásban (*Common European Principles 2005*).

Két másik területen is elért eredményeket a munkacsoport, amelyek az éves jelentésben is megjelennek (*Implementing... Improving... 2004*). Az egyik a pedagógusok képzési igényeinek megfogalmazása, a másik pedig a pedagógusképzés minőségének mérésére alkalmas indikátorokra tesz javaslatot.

A minőségbiztosításért felelős alcsoportban megkezdődött azon közös kritériumok és módszerek kidolgozása, amelyek alapján a döntéshozók megállapíthatják

⁴ Ennek fő dokumentumai: Memorandum az élethosszig tartó tanulásról (European Commission, 2000); valamint Az élethosszig tartó tanulás európai térségének megvalósítása (European Commission, 2001b). Az utóbbi dokumentum egy tagállami konzultáció eredményeként született. A helyes terminus „egész életen át tartó tanulás” – lásd: készülő nemzeti stratégia.

a szakképzésben tanító pedagógusok tanulási és továbbképzési szükségleteit. A munkacsoport egy európai szinten kidolgozott minőségbiztosítási elemző rendszert alkalmazott egyes esettanulmányokra és olyan kulcskérdéseket igyekezett megfogalmazni, amelyek segíthetik a döntéshozókat a tanárok tanulási és továbbképzési szükségleteinek megállapításában. A kulcskérdések vonatkoztak a tervezésre, a megvalósításra és az értékelésre is. Később ennek alapján az alcsoport jó gyakorlatokat gyűjtött össze a különböző országokból. Két szinten születtek megállapítások: i) a minőségbiztosításra vonatkozó közös kritériumok, szempontok és tényezők, amelyek a tagországok jó gyakorlatában és tapasztalatában megjelennek; ii) kontextuális minőségbiztosítási kritériumok, azaz olyan szempontok, amelyek csak speciális összefüggésekben és helyzetekben jelennek meg.

A jövőben a jó gyakorlat áttekintésekor alkalmazott közös minőségi kritériumok válaszok lesznek azokra a speciális kérdésekre, amelyek fellelhetőek minden szakképzési rendszerben, és segítik a pedagógusok tanulási és fejlesztési szükségleteinek felismerését. Ez a rendszer és gondolkodásmód kiterjeszhetőnek látszik a nem szakképzésben tanító pedagógusokra is.

Az indikátorokkal foglalkozó alcsoport – a már meglévő, az EU és az OECD által meghatározott indikátorokon túl – a következő indikátorokat javasolta a pedagógusok képzettségének teljes szakmai életüket végigkísérő mérésére: a szakmai fejlesztési programokkal való elégedettségi szint; azon pedagógusok aránya/százaléka, akik folyamatos szakmai fejlesztésben/képzésben vesznek részt; a különböző képzettségi szinttel rendelkező pedagógusok számaránya; a pedagógusok képzésébe való befektetés (nem csak anyagi) szintjének változása.⁵

Az alcsoport egy rövid- és egy középtávú stratégiát is létrehozott az indikátorok fejlesztésére. A rövid távú stratégia (kevesebb, mint egy évnél rövidebb időszakra vonatkozóan) egyfelől a szakmai fejlődésben az egyes nemzetek indikátorhasználatára vonatkozóan feltérképező csoportos tanulási (*peer-learning*) gyakorlatok kivitelezését, valamint a jó európai szinten használható gyakorlatok gyűjtését irányozza elő. Másfelől a stratégia egy kutatást tervez, amely a fent említett négy indikátor közötti kapcsolatot tárja fel. Ez egyben az első lépés lenne egy olyan koncepcionális keretrendszer felé, amelyben az összes, a témában használható indikátor egyetlen egy rendszeren belül kerülne meghatározásra.

A középtávú terv (két-három éves időtávval) egy Eurydice-felmérés lenne, amely az egyes tagországokban már meglévő vagy tervezett minőségbiztosítási rendszereket vizsgálná a pedagógusképzés szempontjából. Ennek a felmérésnek a részleteit az Eurydice iroda már kidolgozta.

Az indikátorokra vonatkozó további kutatás fő célja a statisztikai információkon túlmutató, a diákok tanulási élményeinek minőségét befolyásoló tényezők vizsgálata.

5 Az EU a lisszaboni célok eléréséhez kidolgozott részletes munkaprogram keretében 29 indikátort határozott meg. Ebből az a három indikátor, amely a tanárképzésre vonatkozik, csak a tanárhiány, illetve -túlertermelés témáját érinti, de nem tér ki a tanítás minőségére és tartalmára. Az OECD-indikátorok (in: *Education at a glance 2003*) nagyrészt a különböző tanári alap- és továbbképzések típusait mérik.



A magyar helyzet

Helyzetkép

Az EU által meghatározott célok Magyarország számára is valós kihívások. Magyarországon egyszerre van pedagógushiány és pedagógus-túltermelés: bizonyos szakmák, illetve tantárgyak esetében túl sok pedagógus van a pályán, mely alacsony hatékonysághoz vezet, míg más szakmák, illetve tantárgyak esetében hiányoznak a megfelelő képesítésű pedagógusok. Hazánkban „1999 és 2002 között a folyamatosan csökkenő tanulói létszám ellenére – a szakmunkásképzés kivételével – minden oktatási szinten nőtt a közoktatásban dolgozó pedagógusok létszáma” (Imre, Nagy 2003). Ezzel egyidejűleg „a 2001-es oktatásügyi adatok szerint a fő munkaviszony keretében pedagógus-munkakörben alkalmazottak 3,1 százaléka nem rendelkezik pedagógiai »képesítéssel«”. Ez a probléma folyamatosan újratermelődik, mivel a változó társadalmi kihívásoknak megfelelően, a tantervi reformok nyomán újabb műveltségterületek válnak fontossá az oktatásban. A továbbképzések inkább csak követik ezeket az új kihívásokat.

A pedagógusképzés és -továbbképzés területén szükséges tartalmi változásoknak két fő összetevője van. Egyfelől az alap- és továbbképzést a kulcskompetenciák fejlesztésére, valamint az új tanulási kultúra (amelynek központi gondolata az egész életen át tartó tanulás) elterjesztésére kellene összpontosítani. Másfelől nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a gyakorlati módszertani képzésre. Továbbra is probléma hogy, a tantárgy-pedagógiák, a szakmódszertan helye nem tisztázott a tudományterületek, tudományágak rendszerében, vitatott a neveléstudományhoz való sorolásuk, ugyanakkor a pedagógusképzésben nem tekinthető szakembernek, aki nem rendelkezik az adott életkorhoz illeszkedő módszertani, tantárgy-pedagógiai ismeretekkel. Mindezen pontok vonatkozásában fontos, hogy a felsőoktatási intézmények szorosan együttműködjenek a közoktatási intézményekkel, és különösképpen, hogy a közoktatási intézmények intenzívebb szerepet vállaljanak a pedagógusok képzésében. A bolognai folyamat keretében végbemenő felsőoktatási reform nagyobb hangsúlyt fektet a pedagógusképzésre a felsőoktatás keretein belül, amennyiben a pedagógusképzést a szaktárgyi képzést követően, egy önálló, egységes magiszteri program keretében tervezi, továbbá hogy a reform válaszolni próbál a közoktatás új elvárásaira is. Egy 2001-ben írott, a felsőoktatás és közoktatás viszonyát elemző tanulmány hangsúlyozza, hogy a monolit iskolaszervezet megszűnése, a közoktatási rendszer irányításának fokozatos decentralizációja, az iskolai autonómia iránti igény növekedésével, a pedagógusok tevékenységének elvárt bővülése, egyaránt az ismeretek, képességek, készségek új hierarchiáját hozza (A felsőoktatás... 2001). Részben a közoktatás tartalmának, struktúrájának gyakori és előre nem is felmérhető változásai okán, részben a közalkalmazottak jogállását szabályozó törvény és a közoktatási törvény képesítési előírásai miatt, részben pedig a pedagógus munkában különösen nélkülözhetetlen állandó megújulás segítése, a nemzetközi fejlődéshez való igazodás végett is szükség van arra, hogy a pedagógusképzés és továbbképzés egységes rendszert alkosson.

Magyar hálózat és nyitott koordináció

Mivel az EU-nak a pedagógusképzés és -továbbképzés területén megjelölt fő fejlesztési céljai – részben érthető módon – erősen összecsengenek a Magyarországon fejlesztendő fő területekkel, fontos, hogy Magyarország aktívan részt vállaljon az európai tanárképzési munkacsoport munkájában. A csoport tevékenységének alap gondolata, hogy az EU fő célkitűzéseivel összhangban, a nemzeti szakmapolitikákból leszűrhető tapasztalatok segítségével fogalmazza meg ajánlásait a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítására vonatkozóan. A nyitott koordináció elvén működő közös munka lehetőséget ad arra, hogy a nemzetek tanuljanak egymástól és egymás hibáiból. A rendszeres találkozókon az egyes nemzetek képviselői beszámolnak arról, hogy hogyan terjesztik el hazájukban a munkacsoport eredményeit, illetve, hogy milyen gyakorlatok formájában vezetik be a munkacsoport által megfogalmazott szakmapolitikai irányvonalakat az egyes tagországokban. Ez az eszmecsere nem pusztán az EUs irányvonalak végrehajtásról szól, hanem arról is, hogy a nemzeti szintű tapasztalatok az irányvonalakkal kapcsolatban segítik az európai szintű szakmapolitikai továbbgondolkodást. Ilyen formán a nemzeti gyakorlatok alakítják az EUs szakmapolitikai elvárásokat, és egyben segítik, hogy a különböző nemzeti képzési és továbbképzési rendszerek harmonizálhatóvá és átjárhatóvá váljanak. Ez koránt sem jelenti a pedagógusképzési és -továbbképzési rendszerek egységesítését Európában.

A munkacsoport munkájának másik fontos vonása az intenzív kommunikáció a munkacsoport nemzeti delegáltja és a nemzeti szakmapolitikák megalkotói között. Ezért nagyon fontos, hogy a munkacsoport tevékenységében résztvevő nemzeti delegált olyan szakmai hálózattal rendelkezzen hazájában, amelynek a hazai pedagógusképzés és -továbbképzés minden fontos területéről megfelelő szakemberek a tagjai. Lényeges, hogy a hálózat tagjai a kormányzat és a minisztériumok, valamint az egyéb társadalmi partnerek köréből származzanak. Ennek a hálózatnak a kiépítésére tett kísérletet a 2004 októberében megszervezett, a brüsszeli munkacsoportok munkájának eredményeit terjesztő konferencia is, amely ilyen érdekcsoportok képviselőit kísérelte meg összehívni, hogy közösen gondolkozzanak az EUs célkitűzések magyarországi relevanciájáról (*Oktatás és Képzés 2010, 2004*). A pedagógusképzés munkacsoport munkáját megvitató csoportban a Bologna Bizottság, az OKNT pedagógusképzésért, illetve -továbbképzésért felelős bizottságainak képviselői mellett jelen voltak a különböző magyarországi egyetemek és főiskolák pedagógia, illetve pszichológia tanszékeinek vezetői, illetve dékánjai, valamint az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet képviselői.

A konferencia hangsúlyozta egy szakértői hálózat működtetésének fontosságát a pedagógusképzés területén, amely biztosítaná a különböző szintű képzésben dolgozók érdekeinek összehangolását és egy közös nyelv használatát. Megfogalmazta, hogy célszerű lenne ezen kívül létrehozni a pedagógusképzés kutató, fejlesztő és szolgáltató hálózatát. A konferencia megállapította továbbá, hogy a hazai helyzet megvitatására és megoldására az uniós alapelvek helyes kereteket és helyenként választ adnak, ezért nagymértékben segítik a hazai fejlesztéseket. A hang-



súlyok természetesen több ponton máshol húzódnak: míg az Európai Unió régebbi tagországaiban a pedagógushiány következtében alapvetően mennyiségi, Magyarországon főleg minőségi fejlesztésre van szükség. Az elkészítendő nemzeti egységes pedagógus stratégiával kapcsolatban a konferencia megállapította, hogy a stratégia a különféle (minisztériumi, szakmai, tudományos) bizottságok egyetértésével jöjjön létre. A fórum végül, de nem utolsó sorban, összefoglalta az EU egyéb munkacsoportjainak a pedagógusképzéssel kapcsolatos javaslatait.

Mivel a pedagógusképzés átjárható minőségi rendszerének kidolgozása minden tagállam számára feladat, elengedhetetlen, hogy a különböző nemzetek szakmapolitikusai együttműködjenek e feladat megoldásában. Ebben a pedagógusképzésért felelős európai munkacsoport fontos hídfunkciót tölthet be. Az elkövetkező időszakban több munkacsoport feloszlik, és helyette az országok bizonyos témákat (*cluster*) körül járva „egymástól tanulási gyakorlatokat” (*peer-learning exercise*) hajtanak végre. Így a munkaprogram kidolgozásának következő fázisában valóban a reformok megvalósításának gyakorlati elősegítése kerülhet előtérbe.

A pedagógusképzéssel foglalkozó európai munkacsoport munkájának és munkamódszereinek rövid ismertetése azt kívánta bemutatni, hogy az uniós szakmapolitika hogyan él a nyitott koordináció módszerével. Kiemelte, hogy: az unió a közös irányvonalakat mindig a nemzetekkel szoros dialógusban szabja meg, és vizsgálja újra és újra felül. Így a tagországok valóban formálóiává válhatnak az EUs szakmapolitikának. Az, hogy az egyes tagországok, de különösen az újonnan csatlakozottak, gyakorlati szinten elsajátítsák, hogy a kommunikáció és a kölcsönös tanulás hogyan működhetnek, mint hatékony, szakmapolitikát szabályozó eszközök, valószínűleg még hosszú tanulási időt vesz igénybe.⁶

MILOTAY NÓRA

IRODALOM

- Common European Principles for Teacher Competences and Qualification (European Commission, 2005).
- Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (Education Council 2002).
- Education at a Glance 2003*
- HALÁSZ GÁBOR (2003) European co-ordination of national education policies from the perspective of the new member countries. Improving the Education of Teachers and Trainers, Progress Report, European Commission (September 2004).
- IMRE NÓRA – NAGY MÁRIA (2003) Pedagógusok. In: HALÁSZ GÁBOR & LANNERT JUDIT (eds) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Bp., Országos Közoktatási Intézet. 273–307. o.
- Joint Interim Report (European Council and European Commission, 2004).
- Lisbon (European Council, 2000).
- Oktatás és képzés 2010. Konferencia az Európai Unió oktatási és képzési munkaprogramjának magyarországi megvalósításáról, Budapest, 2004. október 22 és november 8.
- SETÉNYI JÁNOS (2001) Politika és oktatáskutatás Magyarországon. *Educatio*, No. 1. pp. 3–14.
- Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (OECD, 2004).
- The concrete future objectives of education and training systems (Education Council 2001).

⁶ A nyitott koordinációról az oktatáspolitikában lásd Halász Gábor: European co-ordination of national education.